

# La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física

## *Service-Learning Methodology in Physical Education*

**CARLOS CAPELLA PERIS**

**JESÚS GIL GÓMEZ**

**MANUEL MARTÍ PUIG**

Universidad Jaume I (Castellón, España)

**Correspondencia con autor**

Jesús Gil Gómez

[jegil@uji.es](mailto:jegil@uji.es)

### Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación original desarrollada con alumnado de la asignatura *Juegos motrices* del grado de Maestro/a Infantil de la Universitat Jaume I, en la que se ha utilizado la metodología del aprendizaje-servicio (APS). Se ha prestado un servicio directo a niños y niñas con diversidad funcional. Se han utilizado las historias de vida como herramienta de investigación para determinar si se han desarrollado habilidades prácticas y contenidos académicos en el ámbito de la enseñanza de la educación física (EF). Asimismo, se ha pretendido verificar si el uso del APS sirve para promover la capacidad crítica y reflexiva del alumnado. Tras el análisis de las entrevistas se obtuvieron cuatro categorías de resultados de ámbito académico: aspectos genéricos, aprendizajes de la práctica docente, efectos beneficiosos de la función docente y opiniones y críticas constructivas. Finalmente, concluimos que los programas formativos de APS son útiles para el desarrollo de habilidades prácticas y contenidos académicos en el ámbito de la EF, así como para fomentar la actitud crítica y reflexiva del alumnado.

**Palabras clave:** educación física, aprendizaje-servicio, historias de vida, actitud crítica y reflexiva

### Abstract

#### *Service-Learning Methodology in Physical Education*

*This paper presents the results of original research conducted with students doing the Motor Games course on the Infant Teacher Degree programme at Jaume I University which uses service-learning (SL) methodology. Direct services were provided to children with disabilities. We used life stories as a research tool to determine whether they developed practical skills and academic content in the field of physical education (PE) teaching. We also sought to verify whether the use of SL promotes students' critical and reflective capacity. After analysing the interviews we obtained four categories of academic results: general aspects, teaching practice learning, the beneficial effects of teaching and constructive opinions and criticism. Finally we conclude that SL training programmes are useful for developing practical skills and academic content in the field of PE and also for promoting a critical and reflective attitude on the part of students.*

**Keywords:** physical education, service learning, life stories, critical and reflective attitude

### Introducción

Siguiendo a Gil (2012), entendemos el aprendizaje-servicio (APS) como una metodología que procura el aprendizaje de contenidos académicos a la vez que se presta un servicio a la comunidad. Se encuadra en el aprendizaje experiencial y procura dar significatividad a los aprendizajes, bien sea en el ámbito académico o en el ámbito de la formación como ciudadanos. Implica el diseño de proyectos que deben estar perfectamente planificados y abrirse a la sociedad, creando redes de colaboración con entidades diversas para encontrar la esencia de este tipo de forma de aprender. Sitúa al alumnado en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje,

dejando para el profesorado el rol de guía, y plantea tareas que van a obligar al alumnado a movilizar capacidades que difícilmente utilizarían en otros ámbitos, teniendo que aplicar en problemas reales los aprendizajes teóricos. Hablamos de trabajar mediante la resolución de problemas y desarrollando el pensamiento estratégico. Por todo ello, entendemos que ofrece una posibilidad de formación que debe ser potenciada.

El aprendizaje a través del APS se caracteriza por el desarrollo de competencias personales, interpersonales, para el pensamiento cívico, la realización de proyectos, la ciudadanía y la transformación social, vocacionales y profesionales (Rubio, 2009). De acuerdo

con ello y a efectos de síntesis, es lógico pensar que su uso provoca efectos en el alumnado a nivel académico y a nivel personal. De hecho, diversos autores han recogido los aprendizajes que el uso de esta metodología ha producido en el alumnado en estas dimensiones (Conway, Amel, & Gerwien, 2009; Yorio & Feifei, 2012).

La aplicación de APS en el campo de la EF es una práctica novedosa. En nuestra opinión, la EF se muestra como un campo de conocimiento especialmente adecuado para el uso de esta metodología por su carácter eminentemente práctico, la riqueza en interacciones personales que produce y por la amplitud, relevancia y adaptabilidad de sus contenidos. Algunas muestras de su uso en contextos internacionales son los trabajos de Miller (2012) sobre el papel del APS en la promoción de la EF en la infancia, Galvan y Parker (2011) que investigan el efecto recíproco del APS a través del profesor de EF; Robinson y Meyer (2012) que estudian los resultados del APS en la educación para la salud, y Pechak y Thompson (2011) que proponen una EF global a través del APS. En nuestra sociedad su uso es incipiente, aunque con un ritmo de extensión notable (Gil, 2012). Vistas las importantes posibilidades formativas que ofrece el APS (Palos, 2009), es necesario abordar el estudio de sus efectos sobre el alumnado de manera rigurosa desde el punto de vista del aprendizaje de habilidades prácticas y contenidos en el ámbito de la EF en futuros docentes y en lo referente al desarrollo paralelo

de capacidades vinculadas a la dimensión social/personal del alumnado. En este sentido está planteada esta investigación.

Por otra parte, es necesario conceptualizar adecuadamente la metodología del APS para diferenciarla de otras prácticas docentes y/o asignaturas que son comunes en todos los estudios en general y en los de EF en particular, de forma que quede nítidamente delimitada su naturaleza. La existencia de prácticas académicas externas (Prácticum) en los grados universitarios, puede llevar a confusión con la metodología del APS, ya que comparten elementos básicos derivados de su practicidad. Es conveniente, en consecuencia, delimitar ambos conceptos ya que, más allá de las diferencias obvias (el Prácticum es una asignatura más del plan de estudios y el APS es una metodología de enseñanza/aprendizaje, es decir, esta podría cursarse utilizando la metodología del APS) podemos realizar un análisis más afinado de los aspectos que comparten y separan a estos dos conceptos. Algunos autores (Martínez, 2010; Puig, Batlle, Bosch, & Palos, 2007) ya plantean su diferenciación, pero recurriendo al análisis de las definiciones de los dos términos y sus características configuradoras (Aramburuzabala & García, 2012; García, Gozávez, Vázquez, & Escámez, 2010; Gil, Martí, & Nebot, 2011; Gil, Francisco, & Moliner, 2012; Real decreto 1707/2011; Zabalza, 2011), presentamos la *tabla 1* que recoge sus diferencias agrupadas en cuatro categorías.

|                                 | Prácticum  | APS  |
|---------------------------------|--|--|
| Papel de los agentes implicados | Profesorado planifica  | Alumnado y profesorado planifican  |
|                                 | Instituciones determinan lugar y funciones                         | Alumnado elige o busca lugar y funciones                                       |
|                                 | Asimetría en las relaciones profesorado-alumnado                   | Reciprocidad en el aprendizaje y colaboración                                  |
|                                 | Institución comprometida con la formación                          | Institución comprometida con formación y con la sociedad                       |
|                                 | Profesorado "supervisor"   | Profesorado "guía"   |
| Características pedagógicas     | Rol del tutor de prácticas pactado y definido                      | Rol del colaborador basado en su compromiso e implicación                      |
|                                 | Receptores del Prácticum (caso de existir): colectivos sin riesgos | Receptores del servicio: colectivos en desventaja social o riesgo de exclusión |
|                                 | Educación en contenidos y procedimientos                           | Educación en conocimientos, procedimientos y valores                           |
|                                 | Trabaja contenidos generales                                       | Trabaja contenidos específicos   |

**Tabla 1.** Diferencias entre Prácticum y APS (elaboración propia)

|                             | Prácticum  | APS  |
|-----------------------------|--|--|
| Características pedagógicas | No atiende una necesidad social  | Utilidad social atendiendo una necesidad   |
|                             | Pedagogía activa y reflexiva en función de variables (contexto, implicación...)                            | Pedagogía activa y reflexiva siempre   |
|                             | Prácticas informativas   | Alumnado activo  |
|                             | Evaluación por profesorado/tutor   | Alumnado participa en la evaluación junto con profesorado, colaboradores y receptores                                      |
|                             | Formación deontológica   | Formación deontológica, ciudadana, humana, personal y social   |
|                             | Aprendizaje ético por observación y por construcción autónoma de valores                                   | Aprendizaje ético por observación, por construcción autónoma de valores y por ejercicio (o por la combinación de los tres) |
|                             | Reproducción de modelos  | Procesos de investigación-acción   |
|                             | Construcción de conocimiento en contextos habituales   | Construcción de conocimientos en contextos de necesidad social   |
|                             | Reflexión sobre la práctica limitada   | Reflexión sobre la práctica continua y con múltiples participantes   |
|                             | Retroacción ( <i>feedback</i> ) unidireccional (profesorado)   | Retroacción ( <i>feedback</i> ) multidireccional (profesorado, receptores, agentes sociales...)                            |
|                             | Elaboración individual del conocimiento generalmente   | Elaboración cooperativa y colaborativa del conocimiento siempre  |
|                             | Saber, saber hacer   | Saber, saber hacer, saber ser y convivir   |
| Adquisición de competencias | No análisis crítico del entorno  | Análisis crítico y social del entorno  |
|                             | Competencias profesionales   | Competencias profesionales, para la vida y la ciudadanía responsable   |
|                             | Prepara profesionales  | Prepara profesionales y ciudadanos   |
|                             | Crea personas competentes laboralmente   | Crea personas competentes laboralmente y con conciencia social   |
|                             | Aprender a hacer, aprender a aprender  | Aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a emprender   |
|                             | Desarrolla competencias genéricas y específicas de todas las materias                                      | Desarrolla competencias genéricas y específicas de la materia  |
| Papel de la sociedad        | Su prioridad no es prestar un servicio a la comunidad mientras se aprende                                  | Su prioridad es prestar un servicio a la comunidad mientras se aprende   |
|                             | No existe la necesidad de recibir la prestación de un servicio   | Receptores reconocen la necesidad de la prestación del servicio  |
|                             | Su finalidad no es mejorar ni transformar la sociedad  | Su finalidad es mejorar y transformar la sociedad  |
|                             | No busca la mejora del compromiso con la comunidad del alumnado y la justicia social                       | Busca la mejora del compromiso con la comunidad del alumnado y la justicia social  |
|                             | Su objetivo no es preparar al estudiante para abordar situaciones sociales y éticas en su futura profesión | Su objetivo es preparar al estudiante para abordar situaciones sociales y éticas en su futura profesión                    |

**Tabla 1.** (Continuación) *Diferencias entre Prácticum y APS* (elaboración propia)

Por todo ello, las preguntas de investigación a las que pretendemos responder son: ¿Los programas formativos de APS son útiles para desarrollar habilidades prácticas y contenidos académicos en el ámbito de la EF? ¿Los programas formativos de APS nos sirven para promover la capacidad crítica y reflexiva del alumnado?

La respuesta a estos interrogantes la abordamos desde una aproximación investigadora cualitativa, concretamente mediante el uso de las historias de vida. Según Pujadas (1992) las historias de vida son una metodología de investigación cualitativa perteneciente a la categoría de los métodos biográficos ubicada en el apartado de registros biográficos. Registran la historia contada por el entrevistado a la que se añade la interpretación personal del investigador (Del Rincón, Arnal, Latorre, & Sans, 1995). La investigación cualitativa en EF está siendo cada vez más utilizada. Como ya indicaba Del Villar (1994), busca “comprender los fenómenos educativos a través de las percepciones e interpretaciones de sus participantes. No se trata de explicar, predecir y controlar los hechos, sino de comprenderlos para actuar sobre ellos”. Destacan en este campo los trabajos de Sykes y Goldstein (2004), Wedgwood (2005), Acosta (2009), Duarte, Torres y Nieto (2010), Cazers (2009) y Thorburn (2011). Más específicamente, López, García, Pérez, López y Monjas (2004) profundizan en el uso de las historias de vida en la formación del profesorado de EF, y Pérez, Devís, Smith y Sparkes (2011) quienes, en una revisión sobre la investigación de carácter narrativo en la EF y el deporte, defienden la idoneidad de las historias de vida para la investigación en este campo. La complejidad de los fenómenos que se producen en los procesos de E/A, especialmente aquellos que inciden en aprendizajes académicos y personales como es el caso del APS, configuran los métodos biográficos como herramientas idóneas para su comprensión desde un punto de vista holístico. Ello fundamenta la elección metodológica investigadora de este trabajo.

## Material y métodos

Las historias de vida se han utilizado de acuerdo a los procedimientos y pautas descritas por Hernández, Sancho y Rivas (2011) y Sancho (2013) para su aplicación y las fases para el análisis descritas por Leite (2011).

## Diseño del programa formativo

Tras establecer una colaboración con la Fundación Borja Sánchez<sup>1</sup>, entidad que trabaja en el ámbito de la diversidad funcional, el alumnado de la asignatura MI 1019 (Fundamentos de la expresión corporal, Juegos motrices en educación infantil) desarrollaron una parte del programa formativo mediante la metodología del APS, al llevar a cabo un programa de servicio directo. Dicha asignatura se cursa en el segundo año del grado en Maestro o Maestra de Educación Infantil<sup>2</sup> de la Universidad Jaume I de Castellón. El alumnado tenía que organizar, realizar y gestionar las sesiones de juegos planificadas con antelación, para prestar así un servicio directo a los niños y niñas de la fundación. Con ello, se les presentaba la posibilidad de practicar como docentes de las sesiones de juegos además de profundizar en los contenidos de la asignatura y conocer el mundo de la diversidad funcional. Por otra parte, se ofreció una experiencia lúdica y divertida a los niños y niñas de la fundación al mismo tiempo que se desarrollaba su motricidad. La función del profesorado durante el servicio era la de coordinar y gestionar, aconsejando al alumnado sobre el trato directo con los niños y niñas de la fundación y sobre los posibles juegos a realizar.

## Participantes

En este trabajo participaron cuatro alumnas de la asignatura MI 1019 las cuales realizaron el programa formativo de APS descrito en el apartado anterior. Todas ellas se ofrecieron voluntariamente a colaborar en el estudio y concedieron su consentimiento informado para realizar la investigación.

## Instrumentos

Inicialmente realizamos una reunión previa en la que indicamos a las participantes cómo serían las entrevistas. Así pues, de acuerdo con Hernández et al. (2011) y Leite (2011), serían entrevistas abiertas, sin preguntas preparadas y en las que el alumnado tenía que contar su experiencia, cronológicamente ordenada. Debían aportar información contextual de sus experiencias personales, expresar los sentimientos que les produjo participar en la actividad, indicar su interés y comentar si habían realizado alguna actividad de

<sup>1</sup> [www.fundacionborjasanchez.org](http://www.fundacionborjasanchez.org)

<sup>2</sup> <http://www.uji.es/CA/infoest/estudis/titols/e@/22891/?pTitulacionId=217>

servicio previa. Tras dejar cuatro semanas para preparar las entrevistas procedimos a realizarlas. Estas fueron registradas de forma simultánea en formato audio y vídeo para su posterior transcripción y análisis.

## Resultados y discusión

En este apartado se exponen los resultados, interpretación y discusión de los mismos. Siguiendo a Leite (2011), el proceso de análisis e interpretación de las entrevistas se realizó de acuerdo a las siguientes fases. 1ª fase (de las entrevistas a la tematización): en un primer momento cada entrevista fue transcrita y leída para tener una comprensión holística del perfil del alumnado y del trabajo desarrollado. Posteriormente, se hizo una relectura donde se buscó identificar todos comentarios referidos a los aprendizajes adquiridos, tanto personales como académicos, los aspectos positivos derivados de la participación en el proyecto y, finalmente, opiniones y críticas constructivas. 2ª fase (de la tematización a las categorías de análisis): en esta fase se identificaron y describieron patrones en las respuestas dentro de cada entrevista y entre las mismas. Se designó una etiqueta con el objetivo de nombrar cada uno de los conceptos que se encontraron y se seleccionó el texto de la entrevista que mejor ilustraba la idea de dicho concepto. Si el concepto se repetía entre las diferentes entrevistas le dábamos el mismo nombre, manteniendo un texto representativo para cada alumna. Así, llegamos a extraer un total de 25 conceptos comunes. 3ª fase (de las categorías analíticas a las categorías interpretativas): finalmente agrupamos dichos conceptos en función de los parámetros generales de los efectos de la aplicación del APS.

Siguiendo a Palos (2009), nuestra categoría 1 (aspectos genéricos) se corresponde con los efectos del APS en el sentido de ser facilitador del aprendizaje del alumnado. La categoría 2 (aprendizajes de la práctica docente) hace referencia a la mejora y al cambio metodológico del profesorado, y de las diferentes profesiones que intervienen en la educación y de los centros, que esta práctica favorece. La categoría 3 (efectos beneficiosos de la función docente) está vinculada con la relación e integración entre la escuela, la comunidad y el territorio que se produce. Finalmente, la cuarta categoría de resultados que hemos obtenido (opiniones y críticas constructivas) se enmarca en los beneficios en cuanto a la dimensión ética de la educación que el APS posibilita. A continuación, presentamos la información organizada

en las categorías nombradas, destacando los diferentes aspectos de cada una de ellas reforzándolos con las citas más representativas de las entrevistas. Los resultados se presentan gráficamente mediante un mapa conceptual que incluye todas las categorías y aspectos para una mejor comprensión de los mismos.

### Aspectos genéricos

Consideramos que son todos los aprendizajes y desarrollos globales del ámbito académico. Describe los sentimientos de las alumnas y las situaciones globales derivadas de la prestación del servicio.

El primer aprendizaje genérico importante es el reconocimiento del valor de la práctica. Pese a la formación teórica recibida las alumnas se sienten poco preparadas para afrontar con éxito las situaciones prácticas que se dan en las aulas. De este modo, cuestionan el modelo académico actual y demandan una mayor formación práctica, como la realizada en esta experiencia, que complementa la formación curricular básica recibida en la universidad. Como ellas mismas indican, la práctica ligada a la formación teórica que reciben es lo que mejor les prepara para afrontar casos reales en el aula y admiten que la propia experiencia les aporta nueva información.

No todo es teoría, o sea, todo... aquí lo que te dicen en la UJI es todo muy bonito y tal, pero luego cuando llegas a la realidad dices... ¿y ahora qué hago? [...] este tipo de colaboraciones [...] te prepara a ti para [...] lo que te vas a encontrar cuando vayas a un aula [...] aprendes cosas de teoría con la práctica.

La participación en la experiencia les aportó dos nuevos beneficios académicos: toma de contacto con la realidad y mejora de su formación. A pesar de contar con experiencias previas, las sesiones proporcionaron a las alumnas contacto con personas con diversidad funcional, lo que posibilitó ver que el fracaso de algunas de las tareas propuestas ponía de manifiesto sus carencias en el trato con este tipo de niños/as. Esta realidad les ayudó a comprender la importancia de conocer las características del alumnado a la hora de abordar el proceso educativo.

El primer día muchas de las actividades que teníamos planteadas no nos servían [...] no sabíamos ni cuántos niños venían, ni qué edades tenían, ni qué dificultades tenían



[...] si no sabes qué niños tienes y las características no puedes preparar nada.

El haber trabajado con niños con discapacidad, a lo mejor en el aula puedes tener algún niño con discapacidad [...] por ejemplo un niño con parálisis cerebral, [...]

Finalmente, colaborar en el servicio también les ofreció la posibilidad de resolver algunas dudas de carácter profesional. Siendo esta la primera experiencia práctica con niños/as que han tenido dentro de su formación académica, lograron comprobar su vocación por la enseñanza, ya que hasta ese momento no habían tenido la oportunidad real de hacerlo. Algunas manifiestan incluso su preferencia por trabajar con colectivos de alumnos con necesidades especiales.



Me ha hecho [...] que quiera meterme más en educación especial, que quiera seguir por esa rama [...] más que con niños [...] sin ninguna dificultad.

Por tanto, las alumnas obtuvieron beneficios genéricos en el ámbito académico gracias a esta aplicación APS como son: reconocimiento del valor de la práctica, formación para el futuro y resolución de algunas dudas profesionales.

### Aprendizajes de la práctica docente

Se entiende que es la adquisición de conocimientos sobre la tarea educativa por medio de la experiencia. Presenta las herramientas y estrategias didácticas que las alumnas han podido aprender y desarrollar a través del servicio.

El primer aprendizaje destacable es la gestión de conflictos. Aprender a resolver los problemas que puedan aparecer en el transcurso de una clase es una cualidad básica para todo educador/a, mostrando su competencia docente y evitando posibles alteraciones en el transcurso de las sesiones. Las alumnas gestionaron situaciones delicadas y resolvieron problemas de carácter interno como enfrentarse al miedo de tratar a niños/as en silla de ruedas o tener que comunicar a los padres alguna situación comprometida a pesar de la oposición de sus hijos. En este punto, debemos volver a señalar el valor de la práctica, ya que la resolución de conflictos a nivel teórico implica una presión contextual muy inferior a la real. Vemos que las aplicaciones de APS ponen en valor el contexto como elemento de aprendizaje.

El tercer día [...] el niño [...] se meó [...] nos dijo que... que su padre [...] ahora le diría que no pasaba nada pero que luego en casa le reñiría [...] cuando le dijimos al niño que le íbamos a decir al padre que iba... que había sido nuestra responsabilidad, que no nos habíamos dado cuenta, el niño se quedó más tranquilo.

Relacionado con la gestión de conflictos aparece el siguiente aprendizaje, la capacidad de adaptación. El profesorado debe realizar adaptaciones a diario, ya sea para facilitar el desarrollo de las actividades propuestas, alcanzar los objetivos, aumentar sus beneficios o, como acabamos de ver, para gestionar conflictos. Prueba de ello son los numerosos cambios que realizaron las alumnas en función del material disponible, el alumnado asistente, las posibilidades de movilidad de los niños/as, la organización predeterminada, etc. Esto demuestra lo

difícil que es poder aplicar una sesión tal y como se ha planificado, sin realizar ningún cambio.

Adaptar las actividades... una actividad para niños con mucha movilidad y para niños con movilidad reducida [...] adaptando las... sus necesidades a... sus capacidades físicas.

Otro aprendizaje académico de gran valor es la evaluación, que conlleva muchas de las quejas y críticas del alumnado, por lo que todo docente debe ser capaz de evaluar de una forma justa y eficiente. A través de la experiencia, las alumnas han puesto a prueba su capacidad para evaluar, al tener que valorar y reflexionar sobre las actividades propuestas, la ejecución de los niños y niñas y su propia función docente.

Después de cada sesión sí que hacíamos una evaluación [...] para intentar mejorar y cambiar un poco [...] hacíamos evaluación de las actividades [...] o de la sesión, una evaluación personal [...] para la siguiente evaluación pues podríamos mejorarlo o...

Para valorarla de una forma adecuada, las alumnas tuvieron que desarrollar la capacidad de autocritica, analizando así sus errores y carencias. El primer ejemplo de ello lo obtenemos al ver cómo una inadecuada organización del material hizo que la primera sesión fuera un desastre. Del mismo modo, trabajar con los niños y niñas en zonas separadas o realizar actividades muy repetitivas, fueron otras críticas que las alumnas plantearon sobre su propia labor docente. Esta capacidad de autocritica está ligada a la capacidad de adaptación anteriormente descrita, pues mientras la primera nos permite ver los errores que comentamos la segunda nos ayuda a solventarlos.

Dejábamos todo el material preparado el primer día y fue un desastre y decidimos que no, acabábamos una actividad y se montaba con los niños y la recogían los niños porque era de la única manera que así [...] no se entretienen con todo el material.

Además de la información que ellas mismas podían extraer del análisis de las actividades, también recibieron una retroacción (*feedback*) externa tanto por parte del alumnado como de sus familiares. Comprobar como los niños/as se iban contentos y felices a casa era muestra de que se había alcanzado con creces el objetivo lúdico de los juegos, algo que los familiares también comentaban. Por otra parte, una alumna llegó a recibir la felicitación y el

agradecimiento de un niño por su buen hacer a la hora de gestionar una situación algo comprometida. De este modo, entendemos que la retroacción es tan importante como la capacidad de autocrítica, ya que podemos aprender mucho a través de ambas aportaciones.

Ver que los niños están contentos con el trabajo que tú haces, que los padres también.

Al mismo tiempo la posibilidad de trabajar en equipo mediante el reparto de tareas ofreció la posibilidad de actuar desde una perspectiva global, además de desarrollar habilidades de coordinación y cooperación.

Unas iban con los niños con silla de ruedas, otros niños íbamos con las que tienen deficiencias motoras pero menos graves [...] a las que venían detrás de mí, les pasé todos los juegos que había hecho yo con las adaptaciones.

Del trabajo en equipo podemos extraer otro aprendizaje académico notable, la dirección del grupo de trabajo. El alumnado está habituado a realizar actividades grupales con igualdad de roles. Sin embargo, en contadas ocasiones tienen la posibilidad de liderar y dirigir el trabajo grupal, con la responsabilidad que esto conlleva. Por ello, la experiencia de una de las alumnas como coordinadora de las actividades adquiere un gran valor, ya que dirigir las y gestionarlas es tan importante como llevarlas a cabo.

Me dijeron que tenía que ser la coordinadora que las actividades [...] las de mi grupo.

Al utilizar el juego como estrategia didáctica, el carácter recreativo del mismo adquiere un gran protagonismo. No obstante, no debemos olvidar los objetivos educativos pues serán tan importantes como pasarlo bien. Las alumnas tuvieron en consideración tanto los objetivos didácticos como los lúdicos, por lo que consiguieron que los niños y niñas aprendieran mientras se divertían. Este aspecto es especialmente importante en el ámbito de la EF y otras materias, ya que el juego es una estrategia didáctica muy común en el trabajo con niños/as.

Intentas trabajar siempre lo que está planificado pero siempre dando margen también para que ellos hagan lo que realmente les gusta porque también han venido aquí a pasárselo bien.

Al dirigir tareas educativas es necesario despertar la motivación del alumnado y gestionar adecuadamente al grupo. De este modo, como nos indican las alumnas, implicaremos más a los niños/as logrando que aumenten sus ganas de participar y realizar las actividades propuestas, creando un buen ambiente de aula. Así pues, su opinión es la de ejercer desde una posición dinamizadora y con un carácter atractivo que mantenga implicado al alumnado.

Si tú estás motivada desde un principio y que tienes ganas [...] que transmites buen rollo y tal [...] ellos se motivan un montón [...] les influencia más y que tienen también más ganas de hacerlo y participar no sé.

La reciprocidad es una de las características básicas del APS. Las alumnas describen tanto los aprendizajes adquiridos por los niños y niñas como los conseguidos por ellas. Al mismo tiempo, explican que los padres y madres también sacaron provecho de la actividad, por lo que podemos considerar que el servicio aportó beneficios a todos sus implicados.

Este trabajo que hemos hecho es enriquecedor pero para todos, para los niños, para los padres y para nosotros y que nos beneficiamos los unos de los otros.

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje, la comunicación entre docente y alumnado es de vital importancia, por lo que cualquier mejora en este ámbito es destacable. La mejora de la capacidad de expresión de las alumnas mediante un uso adecuado de la voz, beneficiará directamente al proceso educativo. De lo contrario, podríamos estar formando maestras que, pese a poseer amplios conocimientos académicos, carecieran de la competencia comunicativa necesaria.

La forma que también tienes tú de expresarte con ellos porque yo me acuerdo que el primer día que vine [...] hablaba bajito.

Gracias a la práctica docente que brinda el programa de APS las alumnas han adquirido una serie de aprendizajes en el ámbito académico, como la gestión de conflictos y la capacidad de adaptación. También desarrollaron la capacidad de evaluación y autocrítica, trabajaron en equipo y adquirieron experiencia en la dirección de grupos de trabajo, así como en la motivación y dinámica de grupos. Igualmente, tuvieron en consideración los objetivos didácticos y lúdicos. Todo ello les reportó,



entre otros beneficios directos a través del aprendizaje recíproco, la mejora de la capacidad de expresión.

### Efectos beneficiosos de la función docente

Consideramos que son las consecuencias positivas derivadas de la labor educadora. Describe los beneficios provocados por las alumnas en los niños y niñas receptores del servicio.

Uno de los efectos beneficiosos derivados de la función docente más destacable es la diversión experimentada por los niños y niñas. Al ser una actividad de carácter recreativo, el aspecto lúdico de los juegos es un objetivo primordial de las sesiones. Las alumnas tuvieron que conseguir este reto. La diversión es una cualidad positiva que ayuda a crear un buen ambiente educativo, manteniendo motivado y más participativo al alumnado.

Reían, reían mucho [...] siempre se van contentos.

Dadas las limitaciones físicas de los niños y niñas, el desarrollo motor es otro de los objetivos del servicio. Debemos entender que aumentar su rango de movimiento no solo mejorará sus cualidades físicas o la capacidad de desplazamiento, sino que les aportará otros beneficios personales indirectos. Al coger objetos con las manos, mantener el equilibrio o regular adecuadamente el tono muscular, se estaban generando avances en su autoestima y reduciendo su dependencia, aspectos que exceden al ámbito motor.

Muchos apenas movían... movían las manos y después de estar aquí con ellos por lo menos cogían objetos [...] Álex que apenas puede mantenerse en equilibrio sin cogerse de nadie, pasar por dentro de los aros él sólo.

Uno de los aprendizajes producidos es aprender a trabajar de forma individualizada. Adaptar específicamente las características de los juegos a las necesidades de los niños/as y organizar de forma adecuada el número de estos a cargo de cada docente, aumenta la atención recibida por cada uno.

Si lo tenías que ayudar a hacer alguna actividad pues le ayudaba a él [...] cada uno estaba más con un... con un niño.

La mejora en la capacidad de expresión de las alumnas y de la atención en los niños/as benefició la comunicación entre docentes y alumnado favoreciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Vicent que apenas hablaba eh... conseguimos que hablara palabras sueltas, que escuchara cuando habláramos sin tener que cogerle la cara y ponerle la mirada fija delante de ti.

El último efecto beneficioso a comentar es el reconocimiento de las habilidades individuales. Esta cualidad de las alumnas permitió a los niños/as ser conscientes de sus limitaciones y avances, por lo que les ofrece la posibilidad de trabajar de una forma más autónoma y adaptada.

¡Lledó suéltame que creo que lo puedo hacer yo solo! [...] Que no podía botar la pelota y mira cómo la boto [...] ellos mismos se dan cuenta de las limitaciones que tienen [...] los avances que hicieron.

Entendemos que la aplicación del programa formativo de APS ha provocado una serie de efectos beneficiosos tanto en las alumnas como en los niños/as de la fundación. Entre ellos destacamos la diversión y el aprendizaje motor, así como la atención personalizada y el reconocimiento de las habilidades individuales, además de las mejoras logradas en expresión y atención.

### Opiniones y críticas constructivas

Las opiniones y críticas constructivas las concebimos como los juicios de valor y razonamientos reflexivos que intentan mejorar una actividad o tarea. Recoge comentarios aportados por las alumnas con el fin de aumentar la calidad del servicio.

El servicio hace reflexionar a las alumnas sobre el valor de la experiencia, demandando una mayor formación práctica, además de resaltar el valor de ser una oportunidad única. Esta situación plantea críticas sobre la formación recibida en la Facultad como, por ejemplo, el exceso de asignaturas teóricas, la carencia de más prácticas educativas o incluso la eliminación de algunas especialidades educativas como la educación especial o la EF.

Una asignatura que es dificultades de aprendizaje [...] niños hiperactivos [...] con problemas [...] de lectura [...] de matemáticas y es muy bonito [...] se ha quedado en seis meses y sin embargo hay asignaturas que [...] no te aportan nada.

A través de la evaluación de las actividades y la reflexión sobre su labor educativa, las alumnas han aportado numerosas críticas sobre la función docente de otros compañeros/as. Comentan que algunos/as presentaban una falta de iniciativa e interés por colaborar de forma activa, no cumplían con el horario programado, solo prestaban

atención a los objetivos lúdicos y no eran capaces de dirigir y motivar a los niños/as, lo que hacía que estuvieran parados y se aburrieran. Todo esto pone de manifiesto no solo la profundidad con la que son capaces de analizar el trabajo de sus compañeros/as, sino también la reflexión de que no han sabido aprovechar satisfactoriamente su participación en la experiencia. Esta metodología se basa en el trabajo en grupo, por lo que cualquier falta de formación en aprendizaje cooperativo, situación muy común entre el alumnado, puede generar problemas en el funcionamiento de los grupos cooperativos, pudiendo aparecer situaciones tales como la falta de participación, motivación o implicación, limitaciones todas ellas a considerar en futuras aplicaciones de APS. No obstante, esto puede ser considerado como una fortaleza del APS, desde la consideración de que su uso implica la formación en otras metodologías, aspecto que enriquece el proceso de E/A.

No se hicieron todas las actividades que pedíamos, a lo mejor, porque decían... ay es que se lo están pasando bien no hace falta hacerlas... [...] hicieron 4 o 5 y luego los niños jugaron libremente [...] se lo pasaban bien pero yo pienso que teníamos que haber un poco cumplido más el... el horario que teníamos pensado.

La propia actividad también fue objeto de crítica, presentando en su opinión deficiencias en cuanto a la organización de los niños/as por parte del alumnado, la información recibida por parte de la alumna que ejercía el rol de coordinadora del grupo y el tiempo disponible para elaborar los juegos.

A mí no me gustaba mucho porque, no sé, ellos también quieren jugar todos con todos y parece que los discrimines [...] Yo creo que las actividades conjuntas mucho mejor que las separadas la verdad, muchísimo mejor.

Cuestionar estos aspectos de la actividad demuestra que las alumnas son capaces de juzgar aquellas actividades y proyectos en los que toman parte, desarrollando así la personalidad crítica y reflexiva. Prueba de ello es que también expresaron algunas propuestas válidas, como hacer las divisiones de los grupos de forma homogénea siguiendo el criterio de nivel de movilidad para aprovechar mejor las sesiones, lo que demuestra el carácter constructivo de sus comentarios.

Si yo hubiera sido la coordinadora de todo no sé si hubiera hecho yo así tan uno, dos y tres sino, a lo mejor, hacer 3 gru-

pos pero poner un poco de todo en cada grupo ¿sabes? [...] no sé, yo creo que hubiera sido, a lo mejor, un poco mejor.

El programa formativo ha fomentado la actitud crítica de las alumnas al reflexionar sobre la formación recibida, la labor de otros alumnos/as y la propia actividad, además de plantear algunas iniciativas y propuestas de mejora.

## Conclusiones

Los resultados alcanzados muestran que la aplicación del programa formativo de APS aporta una serie de beneficios genéricos de gran valor: la formación para el futuro, el reconocimiento del valor de la práctica... También desarrolla aprendizajes sobre la práctica docente de la EF como la gestión de conflictos, la capacidad de adaptación, la retroacción y la evaluación, cuestiones todas ellas de difícil aprendizaje a través de metodologías de aprendizaje tradicionales. La prestación del servicio en forma de ejercicio docente proporciona efectos beneficiosos sobre las personas con diversidad funcional: atención personalizada, trabajo específico sobre sus carencias motrices y diversión, aspecto que permite la creación de un ambiente adecuado de aprendizaje e interacción. El programa aplicado ha producido un proceso de reflexión intenso en el alumnado, suscitando críticas individuales, colectivas y sociales, así como el planteamiento de soluciones a los problemas y situaciones a las que se han enfrentado, avanzando en la dirección marcada inicialmente referente a la formación de personas activas. Los resultados concuerdan con los descritos por Yorío y Feifei (2012) en la evaluación con el grupo, donde encontramos aspectos como el desarrollo de habilidades de gestión y resolución de problemas, el rendimiento académico y el pensamiento crítico, así como con las competencias que desarrolla el APS descritas por Rubio (2009): personales, interpersonales, para el pensamiento cívico, la realización de proyectos, la ciudadanía y las transformaciones sociales, vocacionales y profesionales. Por todo ello, podemos concluir que los programas formativos de APS son útiles para el desarrollo de habilidades prácticas y contenidos académicos en el ámbito de la enseñanza de la EF, así como para fomentar la actitud crítica y reflexiva del alumnado.

## Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

## Referencias

- Acosta, F. (2009). Biografías escolares, Educación Física y desarrollo profesional. Parte I. *Revista Digital Buenos Aires (Argentina)* (136). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd136/biografias-escolares-educacion-fisica.htm>
- Aramburuzabala, P., & García, R. (2012). El aprendizaje-servicio en la formación de maestros. VII CIDUI: La universidad, una institución de la sociedad.
- Cazers, G. (2009). *Life Histories of Three Exemplary American Physical Educators* (Ph. Dissertation). The University of Alabama, Alabama.
- Conway, J. M., Amel, E. L., & Gerwien, D. P. (2009). Teaching and Learning in the Social Context: A Meta-Analysis of Service Learning's Effects on Academic, Personal, Social, and Citizenship Outcomes. *Teaching of Psychology*, 36(4), 233-245. doi:10.1080/00986280903172969
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson
- Del Villar, F. (1994). La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la Educación Física. *Apunts. Educación Física y Deportes* (37), 26-33.
- Duarte, R., Torres, C., & Nieto, N. (2010). Historia de vida de una deportista paralímpica colombiana. *Revista Educación Física y deporte* (29), 95-101.
- Fundación Borja Sánchez. *Objeto de la Fundación*. Recuperado de <http://www.fundacionborjasanchez.org>
- Galván, C., & Parker, M. (2011). Investigating the reciprocal nature of Service Learning in Physical Education teacher education. *Journal of Experiential Education*, 34(1), 55-70. doi:10.5193/JEE34.1.55
- García, R., Gozálviz, V., Vázquez, V., & Escámez, J. (2010). *Repensando la Educación: cuestiones y debates para el siglo XXI*. Valencia: Brief Ediciones.
- Gil, J. (2012). *El Aprendizaje-Servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la Educación Física* (Tesis doctoral). Universidad Jaume I, Castellón.
- Gil, J., Francisco, A., & Moliner, L. (2012). La Educación Física y el Aprendizaje Servicio: abriendo el entorno natural a la escuela. *Revista tándem: didáctica de la Educación Física*, (38), 95-100.
- Gil, J., Martí, M., & Nebot, E. (2011). Aprendizaje-Servicio: una experiencia intergeneracional en el ámbito de la salud. *Quaderns digitals* (69). Recuperado de [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=11062&PHPSESSID=f1a55ebfe2450456dc8a6ee0ed1dd74b](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11062&PHPSESSID=f1a55ebfe2450456dc8a6ee0ed1dd74b)
- Hernández, F., Sancho, J. M., & Rivas, J. I. (Coord.) (2011). *Historias de Vida en Educación. Biografías en contexto*. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Leite, A. E. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.
- López, V. M., García, A., Pérez, D., López, E., & Monjas, R. (2004). Las historias de vida en la formación del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 4(13), 45-57.
- Martínez, M. (2010). *Aprendizaje-Servicio y Responsabilidad Social de la Universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Miller, M. (2012). The role of service-learning to promote early childhood physical education while examining its influence upon the vocational call to teach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(1), 61-77. doi:10.1080/17408981003712810
- Palos, J. (2009). ¿Por qué hacer actividades de aprendizaje servicio? En Puig, J. M. (Coord.), *Aprendizaje servicio (APS) Educación y compromiso cívico* (pp. 151-161). Barcelona: Graó.
- Pechak, C., & Thompson, M. (2011). Going global in Physical Education: international Service-Learning in US based programs. *Physiotherapy Research International: The journal for researchers and clinicians in physical therapy*, 16(4), 225-236. doi:10.1002/pri.501
- Pérez, V. M., Devís, J., Smith, B. M., & Sparkes, A. C. (2011). La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve. *Movimiento*, 17(1), 11-38.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Real decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. *BOE* n.º 297 de 10 de diciembre de 2011.
- Robinson, D. B., & Meyer, M. (2012). Health Education and interactive drama: findings from a Service Learning project. *Health Education Journal*, 71(2), 219-228. doi:10.1177/0017896911398811
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.) *Aprendizaje servicio (APS) Educación y compromiso cívico* (pp. 91-106). Barcelona: Graó.
- Sancho, J. M. (Coord.) (2013). *Trayectorias docentes e investigadoras en la universidad: 24 historias de vida profesional. Los efectos de los cambios sociales en el trabajo y la vida profesional de los docentes universitarios*. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/44965>
- Sykes, H., & Goldstein, T. (2004). From Performed to Performing Ethnography: Translating Life History Research into anti-homophobia curriculum for a teacher education program. *Teaching Education*, 15(1), 41-61. doi:10.1080/1047621042000179989
- Thorburn, M. (2011). Still Game: an analysis of the life history and career disappointments of one veteran male teacher of physical education in scotland. *Educational Review*, 63(3), 329-343. doi:10.1080/00131911.2011.571762
- Wedgwood, N. (2005). Just one of the boys? A life history case study of a male physical education teacher. *Gender and Education*, 17(2), 189-201. doi:10.1080/0954025042000301456
- Yorio, P. L., & Feifei, Y. (2012) A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning. *Academy of Management Learning & Education. The University of Pittsburgh*, 11(1), 9-27. doi:10.5465/amle.2010.0072.
- Zabalza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 354.